



Rôle et place des figures parentales dans l'éducation des enfants

Restitution écrite du 21 mars 2024
à Colombes

Octobre 2025



Le Pôle ressources ville et développement social, centre de ressources politique de la ville ouest francilien (Hauts-de-Seine, Val d'Oise, Yvelines), est un facilitateur au service des acteur·rices du développement des quartiers populaires et des territoires. L'association exerce une mission de qualification, d'information et de mise en réseau auprès des professionnel·les, acteur·rices de la société civile (tels les conseils citoyens) et élu·es de l'ouest francilien, dans les domaines du développement social et territorial.

Direction de la publication : Guillaume Dejardin et Caroline Dumand

Rédaction : Lou Potier et Noémie Siéfert

Édition : Lou Potier

Illustration et prise de notes graphiques : Laure Siéfert

AVANT-PROPOS

Pourquoi un cycle de réflexion sur la participation des habitant·es et les quartiers populaires ?

Le sujet de la « participation des habitant·es », particulièrement présent lorsqu'il s'agit des quartiers populaires, peut renvoyer à des formes ou intentions très différentes. La diversité des termes employés pour la caractériser - démocratie locale et participative, participation citoyenne, expertise d'usage... - l'illustre pleinement. Au cours des derniers contrats de ville, et suite à la promulgation de la loi Lamy (2014) qui a instauré la création des conseils citoyens, les expérimentations participatives à destination des habitant·es se sont multipliées dans le champ du développement social urbain (diagnostics en marchant, santé communautaire, parents relais, concertations, tables de quartier, évaluation participative...). Ces démarches tentent d'apporter des réponses nouvelles, plus efficaces et en prise directe avec les besoins des populations, face à des problématiques multifactorielles, amplifiées tout à la fois par la crise sanitaire et ses conséquences de moyen terme, et par la crise inflationniste actuelle. Pour autant, celles-ci peinent parfois à relever le défi d'associer les habitant·es aux questions qui les préoccupent au quotidien. Au contraire, des démarches restent parfois trop méconnues alors qu'elles apportent des méthodologies éprouvées et efficaces pour récolter la parole habitante et impliquer les premier·es concerné·es dans des projets au sein des quartiers. Face à ce double constat, le Pôle ressources a initié un cycle de qualification afin de nourrir les réflexions et partager expériences et méthodologies dans le domaine de la participation des habitant·es au sein des quartiers populaires. Cette publication restitue la rencontre thématique axée autour de la coéducation, qui sera suivie d'une série de plusieurs autres rencontres thématiques.

INTRODUCTION

Rôle et place des figures parentales dans l'éducation des enfants

Dans le cadre du cycle "Quartiers populaires et participation des habitant·es", le Pôle ressources a proposé une journée thématique dédiée à l'éducation et à la participation. La volonté politique d'encourager la coéducation - soit le fait de favoriser les relations entre les familles et l'école - a émergé tardivement en France. Ce sont les lois d'orientation (1989) et de refondation de l'école (2013) qui ont permis de véritablement considérer les parents comme partenaires à part entière de la communauté éducative. Au sein des quartiers populaires, cette ambition s'applique aux Programmes de Réussite Éducative (PRE), aux Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) ainsi qu'au sein du label des Cités éducatives. Ces dispositifs permettent de soutenir et d'accompagner les parents, et de les associer aux parcours de leur enfant et à la réflexion autour de la lutte contre les inégalités scolaires. Pour autant, cette participation ou implication dans le cadre scolaire et périscolaire, peut parfois paraître ambivalente et être perçue par les parents, ainsi que par les professionnel·les de l'éducation, comme un moyen de véhiculer une image normée de l'éducation, ou comme une responsabilité supplémentaire qui leur incombe.

Afin de nourrir la réflexion sur cet enjeu clé, cette rencontre s'est donnée comme objectifs de :



Requestionner et interroger la place et le rôle des figures parentales dans l'éducation ;



Prendre du recul sur les manières de "faire participer" les parents dans les quartiers populaires et s'inspirer de démarches à l'étranger ;



Identifier des démarches qui fonctionnent pour mobiliser les parents dans l'environnement scolaire et périscolaire ;



Interroger les relations entre parents et professionnel·les.

Cette rencontre thématique du cycle s'est inscrite dans la continuité de deux journées socles, la première " Quartiers populaires et participation des habitant·es : quels enjeux et pratiques ", organisée en avril 2023 à Nanterre, et la seconde " Comment mettre en œuvre et donner du sens à la participation ? ", en novembre 2023 à Argenteuil.

Cette publication restitue les apports théoriques en matière de coéducation, exposés par le sociologue Pierre Périer, sur la mise en réseau des parents et le renforcement des relations de réciprocité avec l'école. Elle présente également des expériences inspirantes, qui donnent la parole aux parents et renforcent leur pouvoir d'agir à l'échelle nationale : les Universités Populaires des Parents (UPP) ; l'association Alter Ego ; l'association École et Famille.

Cette rencontre du 21 mars 2024, qui s'est tenue à Colombes, a réuni près de 50 participant·es.

SOMMAIRE

PARTIE I : ÉCLAIRAGES UNIVERSITAIRE ET ASSOCIATIF 8

- 1. **La coéducation au fil de l'histoire** - Chronologie 8
- 2. **Approche historique, sociologique, politique des relations entre famille et école dans les quartiers populaires** - La mise en réseau des parents pour renforcer les relations de réciprocité avec l'école et le pouvoir d'agir - Pierre Périer 10
- 3. **Donner la parole aux parents... la démarche des Universités Populaires des Parents** - Gemina Chakrit, Latifa El Ouafi et Emmanuelle Murcier 20

PARTIE II : PRÉSENTATIONS D'INITIATIVES LOCALES 24

- 1. **Formation de parents d'élèves et animation de réseaux de parents** - Association Alter Ego 24
- 2. **Les différents niveaux de participation : du niveau individuel au projet de territoire** - Association École et Famille 26
- 3. **Animation d'un réseau des acteur·rices à la parentalité à deux échelles d'intervention** - Ville de Cergy 28

PARTIE 1

ÉCLAIRAGES UNIVERSITAIRE ET ASSOCIATIF

1. LA COÉDUCATION AU FIL DE L'HISTOIRE

Fin XIXe - Milieu XXe siècle

La famille est hors de l'école mais ce n'est pas considéré comme un problème

1912

Publication de *La coopération de la famille et de l'école*, par Victor Bouillot, qui comprend cette coopération comme un appui à la mission du professeur

Années 1960

La massification scolaire pousse à reconsidérer la place des parents, vus désormais comme les premiers acteurs de l'éducation

1968

Création des Conseils d'Administration dans les collèges et lycées, dans lesquels siègent des représentants élus de parents d'élèves

1977	Création des conseils d'école qui "réunissent les représentant-es de la communauté éducative et donnent leur avis sur les principales questions de vie scolaire"
Années 1980	Passage d'une représentation collective des parents d'élèves, à un rapport individualisé de chaque parent face à l'école
1989	La loi d'orientation définit le parent comme un "membre permanent et à part entière de la communauté éducative"
1999	Création des Réseaux d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement des Parents définis comme "un réseau de parents, de bénévoles et de professionnel-les qui permettent la mise en place d'actions visant à conforter, à travers le dialogue et l'échange, les compétences des parents et la mise en valeur de leurs capacités"
2000	Création des Contrats Locaux d'Accompagnement à la Scolarité (CLAS) (séances d'accompagnement hors du temps scolaire pour permettre aux enfants de "s'épanouir dans leur environnement scolaire")
2005	Mise en place des Programmes de Réussite Éducative, qui proposent un accompagnement individualisé à des enfants repérés comme "en difficulté"
2012-2014	Le Secrétariat d'État dédié à la réussite éducative démontre la volonté de l'État de combattre les inégalités sociales et territoriales face à l'école
8 juillet 2013	Loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République, dite "pour la Refondation de l'école", qui s'intéresse aux parents "les plus éloignés"
2015	Rapport "Grande pauvreté et réussite scolaire"

2. APPROCHE HISTORIQUE, SOCIOLOGIQUE. POLITIQUE DES RELATIONS ENTRE FAMILLE ET ÉCOLE DANS LES QUARTIERS POPULAIRES - LA MISE EN RÉSEAU DES PARENTS POUR RENFORCER LES RELATIONS DE RÉCIPROCITÉ AVEC L'ÉCOLE ET LE POUVOIR D'AGIR

 Pierre Périé

Pierre Périé est sociologue, professeur en sciences de l'éducation à l'université Rennes 2 et chercheur au laboratoire CREAD. Il mène depuis vingt ans des enquêtes sur les relations entre les parents et l'école, en particulier dans les quartiers populaires et en lien avec les dispositifs associés (Cités éducatives, Programme de Réussite Éducative...). Récemment, il a également complété ses analyses avec une enquête de l'éditeur Nathan (Lea.fr) en 2021 auprès de 2000 enseignant-es, et a diffusé 1000 questionnaires auprès des parents. Ses recherches ont notamment été menées dans un quartier à Rennes, en compagnonnage avec ATD Quart monde, dans le but de faciliter le lien entre les parents et ce lieu "école". Il s'intéresse à la coéducation dans le cadre de ses recherches, mais aussi en tant que citoyen.

Pierre Périé, *Des parents invisibles. L'école face à la précarité familiale*, éditions PUF, 2019



Les enjeux de la coéducation : face à un triple renversement historique

La question de la coéducation apparaît comme un enjeu de politique éducative. Le terme est de plus en plus utilisé, et des actions, réflexions et recherches sont menées en ce sens. Mais comment expliquer cet engouement ?

Si l'on prend le prisme des relations parents-école, on observe un **triple renversement historique**. La norme qui prévaut actuellement est celle du rapprochement, c'est-à-dire de se trouver en proximité avec les parents, de créer du lien avec eux. En particulier, la loi d'orientation et de programmation pour la refondation de l'école de la République du 8 juillet 2013 préconise d'associer "les parents les plus éloignés de l'école" au système éducatif.

Premier renversement : la rupture avec une conception républicaine de l'école

Jusqu'aux années 1980, l'école républicaine séparait très clairement l'enjeu scolaire et l'espace de l'enfant à l'école de sa prise en charge dans la famille. Elle se méfiait des parents et avait plutôt tendance à les tenir à distance. Par rapport à d'autres pays, la France a donc tardé à engager le rapprochement.

Deuxième renversement : la norme de participation des parents

Cette norme est également relativement récente et émerge avec la volonté de permettre aux parents d'être plus actifs, réactifs, présents et visibles dans l'école, dans l'idée que leur mission consiste à agir sur l'enfant pour le transformer en élève. Comme l'indique le sociologue Philippe Perrenoud, **il s'agit de permettre à l'enfant d'acquérir "les compétences du métier d'élève", c'est-à-dire des dispositions pour non seulement aller à l'école, mais aussi y réussir dans un contexte concurrentiel entre les enfants et entre les écoles elles-mêmes**. Certains parents l'ont très bien compris et préparent très tôt leurs enfants, grâce par exemple à la maîtrise du langage ou à l'apprentissage précoce de la lecture. Jusqu'à présent, l'école entendait instruire l'enfant sans considérer avoir besoin des parents ; au contraire, l'instruction reçue devait permettre à l'enfant d'insuffler les valeurs républicaines au sein même de sa famille. A l'instar de la phrase du célèbre pédagogue Ferdinand Buisson, "l'enfant est le petit missionnaire des idées modernes", **le système éducatif s'appuyait sur l'enfant pour changer les familles et la société**.

Troisième renversement : le territoire

Jusqu'aux années 1980, l'école était conçue comme nationale et centralisée. **Elle s'est progressivement décentralisée, intégrant l'éducation prioritaire et l'autonomie des acteurs locaux**. Cette évolution a donné lieu aux multiples découpages territoriaux des politiques éducatives actuelles, à l'instar des Cités éducatives, qui s'inscrivent pleinement dans cette perspective. La terminologie de "territoire éducatif", utilisée dans le champ du développement local urbain, démontre l'idée selon laquelle **l'éducation ne peut être pensée à l'échelle nationale, car elle ne prend pas en compte les contrastes, les inégalités entre les territoires et le rapport des familles à l'école**.

Contexte d'émergence de la notion de coéducation en France

Il faut également rappeler que la notion de "coéducation" naît il y a presque un siècle, sous l'impulsion des militant·es des éducations nouvelles, tel que le pédagogue Célestin Freinet, fervent défenseur d'une "école du peuple".

Au XIXe siècle, faute de place, les jeunes filles sont placées dans des établissements scolaires masculins. De cette mixité scolaire non choisie et sous contraintes se développe l'idée d'une éducation en commun. Les militant·es conçoivent alors l'émergence d'une "communauté éducative", selon les termes de Célestin Freinet. Mais ce mouvement ne se diffuse pas à l'ensemble de la société et n'est pas repris de façon volontaire par les politiques éducatives.

La loi de 2013 voit cependant réapparaître cette idée, par la construction d'une "école bienveillante dans une perspective de coéducation", considérant la coopération avec les parents les plus éloignés de l'institution comme "nécessaire".

C'est alors la première fois que la notion de coéducation apparaît officiellement dans des textes gouvernementaux. C'est cependant sous la contrainte, dans une logique descendante, que cette politique est encouragée par l'Éducation Nationale, en particulier dans les territoires les plus défavorisés.

La coéducation semble alors comme fragile et incertaine. **Comment fait-on concrètement de la coéducation ? Qu'est-ce que l'on met derrière ce terme ? Comment pense-t-on ce dernier en fonction des territoires, des familles, des contextes scolaires ?** En effet, si la coéducation offre plus de chances scolaires aux enfants qui en disposent le moins à l'origine, un paradoxe demeure : il reste beaucoup plus difficile d'associer les parents des élèves les plus en difficulté, car ce sont ceux qui restent le plus en retrait et se sentent les plus incertains dans leur rapport à l'école, alors même qu'il faut les viser en priorité. L'existence de jugements réciproques maintient également cette distance entre parents et école, et peut finir par poser problème dans l'accompagnement de l'enfant.

La conception de la coéducation chez les enseignant·es et les parents

Les résultats d'une étude menée par l'éditeur Nathan interrogent particulièrement.

Deux tiers des 1000 parents interrogés, venus de différents milieux sociaux (y compris de quartiers populaires), ne savent pas à quoi le terme de coéducation renvoie. Parmi les 320 mots ressortis, sont évoqués : "aider", "ensemble", "les deux parents", "le partage", "le soutien", "l'apprentissage"...

Les enseignant·es donnent de leur côté des réponses plus nombreuses et précises. Ils·elles parlent de partage, d'équipe, de partenariat, de collaboration... 520 mots différents pour 2000 enseignant·es répondant·es.

De multiples significations sont donc attachées à la notion de "coéducation", provoquant sans doute des malentendus et des désaccords. Un travail de clarification sémantique doit donc être effectué. **Qu'est-ce que l'on met derrière cette notion de coéducation, et comment, par la suite, communique-t-on celle-ci ?** Lorsque l'on essaye de préciser le sens de la coéducation pour les enseignant·es, qu'est-ce que l'on en comprend ?

Selon les enseignant·es, le rôle des parents consiste à éduquer l'enfant de telle manière à ce qu'il soit conforme à ce que l'on attend d'un élève à l'école, c'est-à-dire l'aider à se comporter comme un élève apprenant. Dans cette logique, les parents doivent donc s'impliquer dans les leçons et les devoirs, tout en respectant le travail des enseignant·es. L'idée sous-jacente consiste à maintenir la bonne distance de respect entre les parents et l'école.

Du côté des parents, la coéducation est rattachée à leur reconnaissance comme acteurs ainsi qu'à la notion d'apprentissage. Les résultats issus des entretiens montrent des parents soucieux de l'éducation scolaire de leurs enfants, demandant à y être associés à la mesure de leurs moyens et à mieux comprendre ce que l'on attend d'eux. Ils évoquent l'idée que les enseignant·es aident les parents "à mieux s'impliquer dans la réussite de leurs enfants" ou encore à "faciliter l'apprentissage des élèves à l'école, au collège", "aider les élèves en difficulté"...

Des attentes spécifiques en fonction de la classe sociale

On note également qu'au sein des établissements REP, il existe des préoccupations et des attentes spécifiques : favoriser la mixité sociale (certains parents étant conscients qu'elle n'est pas maintenue dans certains quartiers), être écoutés (prendre en compte leurs souhaits de parents), et leur permettre d'être valorisés aux yeux de leurs enfants. **Pour certains, les rapports à l'école sont donc asymétriques : ils se trouvent dans une position de vulnérabilité, et il est difficile d'y faire face car ils souhaitent le meilleur pour leurs enfants.**

Des spécificités concernant les parents les moins diplômés, dont les enfants rencontrent des difficultés scolaires, découlent de nos recherches. Ces enfants sont jugés moyens, voire faibles scolairement ; les parents redoutent alors que l'enseignant·e, dans des classes trop nombreuses, ne parvienne pas à empêcher le décrochage progressif de l'élève.

L'attente des parents consiste à être davantage écoutés et reconnus par l'école. Cela pose la question de la condition de la relation : ils souhaitent être des interlocuteurs face à un enjeu qu'ils partagent avec les enseignant·es et l'école, **être en réciprocité**, dont la définition la plus simple est : "lorsque l'action de l'un renforce l'action de l'autre". Néanmoins, des difficultés persistent : l'action de l'autre n'est pas forcément lisible, et les effets produits pas forcément mesurables. La notion de coéducation demeure donc floue.

Délimiter le sens de la coéducation

La coéducation peut être redéfinie comme une **"action réciproque concertée aux bénéfices des apprentissages et de l'émancipation de l'enfant"**. Concertée, car il faut qu'il y ait des échanges directs entre les parents et l'équipe éducative. Il s'agit d'élever l'enfant, lui permettre d'acquérir les ressources pour grandir de façon plus autonome dans un processus d'émancipation, et de s'arracher d'une sorte de destin lié à ses origines sociales. Un programme très ambitieux, mais nécessaire, car il en va de l'intérêt de l'enfant.

La coéducation, c'est espérer que l'implication des parents puisse contribuer à augmenter les chances de réussite de l'enfant. Cela pose l'importance de tendre vers plus de coéducation. Et pourtant, une coéducation parfaite, dont on pourrait mesurer précisément les effets, n'existe pas. Cela demeure une fiction nécessaire, comme celle de l'égalité des chances : nous pouvons la souhaiter, même s'il ne sera jamais possible de l'atteindre complètement. Il restera toujours des différences issues des inégalités sociales, et il s'agit de voir lesquelles sont insupportables, et sur lesquelles on peut agir.



Il n'est pas non plus possible d'établir la même éducation partout. Cette différence doit être pensée en fonction des types de publics et des contextes scolaires ; elle doit tenir compte des priorités d'actions à mener sur les territoires (selon leurs besoins et leurs contraintes), des moyens mis en œuvre, ainsi que de l'ensemble de l'écosystème des acteur·rices impliqué·es. Il existe différents cercles de coéducation, et toute personne au contact de l'enfant y participe, consciemment ou inconsciemment. Comme l'indique un proverbe africain, qui repose sur une logique communautaire, *"il faut tout un village pour éduquer un enfant"*.

En revanche, étant donné que nous n'évoluons pas dans une société communautaire, il s'agit de **prendre en compte comment différentes instances collectives travaillent, de façon concertée, dans une démarche de coéducation.** L'école et les différent·es acteur·rices du lien social, comme les parents et animateur·rices, participent à celle-ci, car elles·ils sont les plus investi·es sur les territoires.

La coéducation pose aussi la **question de la vision éducative et scolaire**, en interrogeant les nouveaux rôles de chacun·e ainsi que les compétences sollicitées. C'est là que l'on voit émerger des difficultés et inégalités : pour certains parents, cela signifie entrer en relation, échanger avec des enseignant·es, ou différent·es acteur·rices sur lesquels ils vont devoir compter pour les accompagner et comprendre ce que l'on attend d'eux.

Des acteur·rices inégalement mobilisé·es

➤ Décalage entre intérêt et implication chez les enseignant·es

Du point de vue des enseignant·es, l'intérêt pour la coéducation semble variable selon le niveau d'enseignement. Très élevé à l'école maternelle, il reste fort au niveau élémentaire, mais il décline durant le collège. **Pourtant, c'est à ce moment-là, et plus particulièrement pendant les années de 6e et de 5e que les inégalités ont tendance à se creuser, plus que sur le reste de la vie scolaire.** L'entrée au collège et le basculement vers l'adolescence peuvent constituer des expériences difficiles et représenter un catalyseur d'inégalités, parachutant des élèves dans des parcours chaotiques, voire défiants. Cette différenciation ne signifie cependant pas que les enseignant·es se désintéressent totalement de la coéducation. 50% des enseignant·es se disent "très intéressé·es". Pour autant, cela ne se traduit pas forcément en implication, puisque un tiers seulement d'entre elles·eux s'y engagent réellement.

➤ Interdépendance entre intérêt pour la coéducation et ressources dont les parents disposent

Du côté des parents, l'intérêt pour la coéducation dépend des ressources dont ils disposent. De manière générale, les parents se disent "intéressés" à 80%, dont un quart "très intéressés", mais la question de sa mise en œuvre demeure, et des inégalités d'implication s'observent selon les ressources.

Les parents les plus impliqués sont les plus jeunes, les plus diplômés, les plus actifs, les plus urbains, membres d'associations de parents d'élèves, ou d'associations locales, et dont les enfants sont plutôt assimilés à de bons élèves. Ces parents possèdent une meilleure maîtrise de l'école, et sont en meilleure position pour s'y impliquer. **Tout se passe donc comme si, d'une certaine manière, la coéducation s'adressait aux parents qui en ont le moins besoin et ne touchait pas ceux qui en auraient éventuellement le plus besoin !**

Les freins à la coéducation

Si la coéducation est souhaitée, elle reste empêchée, l'implication étant moins importante que voulue. Les conditions de facilitation de sa mise en œuvre ne sont pas entièrement réunies, comme si les acteur·rices ne savaient pas comment faire ensemble. **Il semble donc nécessaire de travailler sur une clarification et un mode d'emploi de la coéducation.**

Le manque de temps est déclaré comme le frein principal, tant par les enseignant·es que par les parents. En effet, il n'est pas toujours simple pour les enseignant·es de faire de la place dans des emplois du temps surchargés et pour les parents d'évoluer sur la même temporalité que l'institution scolaire.

Des résistances demeurent également du côté des enseignant·es, qui craignent que les parents deviennent trop intrusifs et prennent une place au-delà du rôle que l'on souhaite leur donner. **Cela pose la question du réglage de la bonne distance entre parents et école.**

Dans l'éducation prioritaire, les enseignant·es préjugent encore plus de l'intérêt des parents : trois quart des enseignant·es pensent que ces derniers ont peu d'intérêt pour la coéducation. Cela se vérifie en partie, mais il paraît important de questionner ces représentations, ainsi que la manière dont les enseignant·es souhaitent travailler avec les parents. En effet, seulement une minorité d'entre eux pense qu'il y a peu d'effets sur l'apprentissage des enfants ; la plupart, au contraire, ont envie d'y croire.

Travailler avec les parents : oui mais comment ?

La coéducation est un chantier qui s'ouvre ; à ce titre, elle fait encore face à un certain nombre d'ambivalences et d'impasses sur lesquelles il s'agit de travailler.

Il n'est pas si simple pour les parents de suivre la scolarité (contenu, fréquence...) de leurs enfants. Des **obstacles symboliques demeurent** : la maîtrise de la langue, les usages sociaux, l'impression de ne pas bien savoir s'exprimer ou de ne pas réussir à bien se faire comprendre, la difficulté à prendre des rendez-vous, le sentiment d'illégitimité... Les parents vulnérables peuvent ainsi se sentir en danger face à l'institution scolaire. De plus, une incertitude demeure souvent sur les contenus de la coéducation, ainsi qu'un brouillage entre ce qui relève du scolaire et du parental.

Des ressources spécifiques apparaissent donc nécessaires pour suivre la scolarité de l'enfant (savoirs, finalité des enseignements...) car un décrochage scolaire parental précoce demeure bien visible dans les milieux populaires : si un accompagnement à la scolarité n'y est pas proposé, l'enfant est souvent livré à lui-même.

A l'inverse, la coéducation crée des attentes sur le rôle que les parents sont censés jouer, mais celui-ci est encore souvent défini par l'école elle-même.

Certains parents adoptent correctement ce rôle et apparaissent ainsi comme des personnes référentes pour des enseignant·es. En parallèle, le système éducatif conclut qu'il existe des parents démissionnaires, qui ne répondent pas aux attentes de l'école et qui ne s'occupent pas de la réussite éducative de leur enfant. Or, aucune recherche ne permet d'aboutir à ces résultats. La vraie question n'est pas celle de leur volonté, bien réelle, mais **des ressources dont ils disposent**. C'est précisément là que la coéducation trouve son utilité.

Le premier risque est de surresponsabiliser les parents avec des compétences, des ressources ou des moyens qu'ils ne possèdent pas, leur demander de jouer un rôle qui n'est pas le leur, ce qui peut être perçu comme injuste : être un auxiliaire pédagogique, un allié qui va dans le même sens que l'école, un recours en cas de problème...

Le deuxième risque consiste à externaliser les difficultés, c'est-à-dire à reporter sur les parents des problématiques qui, parfois, relèvent du champ d'intervention de l'école. Les parents sont toujours perçus comme déficitaires (par exemple, "ils ne sont pas au rendez-vous") et cette attitude peut s'avérer être une manière de ne pas interroger ou questionner les pratiques professionnelles, le fonctionnement de l'école et de reporter des causes ou des difficultés sur des facteurs externes. **L'institution doit aussi s'interroger sur elle-même : réfléchir à ce qu'elle peut prendre en charge avant de déplorer la non-participation des parents.** Le risque est de laisser, en cas de problème, des différends ou désaccords s'installer et que la situation reste figée, contribuant à ce que la situation scolaire se dégrade. **Plusieurs questions se posent alors : comment faire entendre la voix de ces parents en particulier ? Qui sont leurs représentant-es ? Comment peuvent-ils mettre en avant leurs droits ? L'école doit s'interroger : dans quelle mesure n'éloigne-t-elle pas elle-même les parents ?**

Les perspectives et propositions d'actions pour renforcer la coéducation

La préoccupation majeure des parents reste de répondre aux difficultés scolaires des enfants, et en particulier de trouver des solutions rapidement afin que cela ne soit pas trop tard pour agir sur celles-ci. Il y a donc pour eux un enjeu d'information régulière. En effet, **le système scolaire français présente un défaut en particulier : il peine à corriger les difficultés et ces dernières finissent malheureusement parfois par s'accumuler et devenir irrattrapables, notamment à l'entrée au collège.**

Afin d'assurer la mise en œuvre d'une coéducation équitable, quatre principes semblent se dégager logiquement, prenant en compte la diversité des contextes et des contraintes.

1. Le principe de reconnaissance des parents

Il apparaît fondamental que les acteur·rices scolaires identifient les parents comme des interlocuteurs privilégiés et que leur valeur soit reconnue. Cette notion de reconnaissance apparaît d'autant plus importante pour des parents vulnérables, car, pour eux, se montrer ne doit pas vouloir dire se mettre en danger, et il ne faut pas que dire soit pire que se taire. **Il existe alors un enjeu pour le corps éducatif à accompagner et reconnaître la légitimité et la parole des parents.**

Selon le chercheur Pierre Rosanvallon, "*donner la parole, rendre visible : c'est aider les individus à se mobiliser, à résister à l'ordre existant et mieux conduire leur existence*". Paul Rancière, quant à lui, oppose le bruit à la parole. Le bruit serait une situation dans laquelle on ne s'écoute pas. Dans sa philosophie, cela signifie que l'on ne s'est pas accordé sur l'objet de l'échange, et que l'on ne considère pas l'autre comme égal·e. **Ce principe de reconnaissance repose donc sur un principe d'égalité de statuts dans l'échange, et d'accès à l'information.** Le respect de ce principe se pose aussi pour l'accès aux services sociaux ou l'accès aux soins des plus vulnérables.

2. Le principe d'autorisation

Ce principe légitime les parents comme alliés et personnes compétentes. Les parents réels sont parfois éloignés de ce que représente le parent idéal pour les enseignant·es, mais cela ne signifie pas pour autant qu'ils ne se préoccupent pas de la scolarité de leurs enfants. Pour légitimer et autoriser les parents, **il faut faire des parents des auteurs : engager des actions à partir d'eux, les consulter, écouter leur parole, considérer, accompagner, protéger et s'appuyer sur celle-ci.** Il ne s'agit pas de leur communiquer ce qui est bien pour eux, leur imposer un rôle, une façon d'éduquer leurs enfants ou de se comporter face à l'école. Il s'agit de rendre possible des rencontres, mettre en place des espaces dédiés exclusivement aux parents (tels que les cafés des parents), légitimer leur place.

3. Le principe d'explicitation des rôles de chacun·e

Ce principe vise à reconnaître ce que chacun·e fait. **La question ne consiste pas à juger ce que font les parents à hauteur de ce que l'on attend d'eux, mais d'apprécier ce qu'ils font à partir des compétences et des ressources qu'ils sont en capacité de mobiliser.** Cela passe par une capacitation. Le sociologue Pierre Bourdieu, dans son ouvrage *Les Héritiers* (1964), explique que "chaque progrès qui va dans le sens de la rationalité réelle, serait un progrès dans le sens de l'équité". **Autrement dit, plus on est explicite, plus on est démocratique.** Cela s'applique aussi à la coéducation qui, pour s'adresser à un plus grand nombre de parents, se doit de les reconnaître à la mesure de ce qu'ils peuvent apporter. **C'est à partir de ce principe que la réciprocité peut s'engager, en partant de l'individu, de ses ressources et compétences, pour l'associer au mieux et renforcer son pouvoir d'agir.**

4. Le principe de diversification

Ce principe encourage à prendre en compte la diversité des familles, des formes du lien et de partir du postulat qu'il n'existe pas une seule manière de faire de la coéducation. Il s'agit alors de s'appuyer sur les médiations et de faire en sorte qu'il y ait un maillage parental, à travers un ensemble d'acteur·rices sur les territoires. L'objectif est qu'aucun parent ne soit livré à l'isolement, sans possibilité d'être représenté face à l'école et aux institutions.



L'ESSENTIEL

La loi du 8 juillet 2013 pour la refondation de l'école (loi Peillon) formalise un renversement de la conception du lien parents-école. Historiquement, on passe en effet d'une claire séparation à une volonté de rapprochement, voire de collaboration. C'est aussi la première fois qu'apparaît dans un texte législatif ou ministériel le terme de "coéducation".

La coéducation peut être définie par "l'action réciproque concertée aux bénéfices des apprentissages et de l'émancipation de l'enfant".

Dans l'idée que se font les politiques publiques de la coéducation, la priorité est donnée aux plus défavorisé·es. Il s'agit cependant du public le plus difficile à toucher ; **le décrochage scolaire parental est ainsi bien plus élevé au sein des QPV qu'ailleurs**. Les parents les plus en difficulté sont aussi ceux qui entretiennent le rapport le plus compliqué aux institutions publiques, ce qui les place en situation de vulnérabilité et peut rendre les attentes de la coéducation difficilement intelligibles pour eux. De plus, leur rôle est bien souvent défini par l'école elle-même, en fonction des représentations qu'elle entretient vis-à-vis d'eux.

L'intérêt pour la coéducation n'est pas constant. Du côté des équipes enseignantes, il baisse à l'entrée au collège, alors même que c'est à ce moment que l'enfant en aurait le plus besoin. Chez les parents, il dépend énormément des ressources dont ceux-ci disposent (revenus, capital culturel symbolique, niveau de diplôme...).

Quatre principes peuvent être posés pour la coéducation :

1. Le **principe de reconnaissance des parents** (les légitimer, leur assurer une information correcte et régulière) ;
2. Le **principe d'autorisation** (rendre les parents acteurs, égaux face à l'institution scolaire) ;
3. Le **principe d'explicitation des rôles de chacun·es** ;
4. Le **principe de diversification** (reconnaître la diversité des modèles et des formes de liens possibles).

3. DONNER LA PAROLE AUX PARENTS, LA DÉMARCHE DES UNIVERSITÉS POPULAIRES DES PARENTS






Emmanuelle Murcier, déléguée nationale « AF UPP Initiatives Parentales Citoyennes », Gemina Chakrit, UPP d'Echirrolles et Latifa El Ouafi, UPP d'Aulnay-sous-bois

Contexte d'émergence des UPP (Universités Populaires des Parents)

Les Universités Populaires des Parents émergent au cours des années 2000, dans un contexte où la notion de parentalité se heurte régulièrement dans les médias à un discours stigmatisant peu nuancé, ne prenant pas en compte les contextes de vies, la diversité des pratiques et les histoires des familles. En particulier, les parents issus des quartiers populaires, souvent les plus éloignés du système éducatif et pourtant les premiers intéressés et concernés par l'éducation de leurs enfants, tendent à être absents des débats. Leurs points de vue, leurs pratiques éducatives et ressentis sont invisibilisés. Les Universités Populaires des Parents sont nées de **la préoccupation de leur donner la parole et de reconnaître leurs savoirs liés à leur rôle de parent, ainsi que de la volonté de changer le regard, bien souvent moralisateur, que la société tend à porter sur eux (image du bon ou mauvais parent)**.

Les Universités Populaires de Parents (UPP) sont des groupes de parents qui, avec l'aide d'un·e animateur·rice et avec le soutien méthodologique d'un·e universitaire, mènent une recherche sur un thème choisi en lien avec la parentalité.

Les UPP poursuivent comme objectifs de :

-  Donner la parole aux parents ;
-  Permettre un changement de regard des institutions sur les parents et des parents sur les institutions ;
-  Engager des coopérations entre parents et institutions éducatives, tant sur des projets concrets que sur des politiques et dispositifs éducatifs.

Il s'agit ainsi de qualifier et de légitimer leurs savoirs, pour qu'ils puissent ensuite croiser leur réflexion, travail et regards avec d'autres acteur·rices (enseignant·es, travailleur·ses sociaux, autres parents, élu·es...) afin de **rechercher ensemble comment améliorer la vie quotidienne des enfants et de leurs parents**. C'est une démarche qui s'inscrit dans la durée (3 à 4 ans) et permet de nourrir un dialogue sur un sujet en lien avec la parentalité, puis de mener collectivement un ensemble d'actions citoyennes.

La méthodologie des UPP en deux axes

Une Université Populaire de Parents se poursuit en plusieurs phases :

1. Une phase de travail exploratoire et de mobilisation

Durant cette phase, chaque parent peut partager ses préoccupations et adhérer collectivement à une problématique. Il s'agit également de recruter un·e universitaire qui puisse soutenir et reformuler la question exprimée par les parents volontaires. L'universitaire, le plus souvent sociologue, philosophe ou psychologue, apporte un soutien méthodologique et accompagne les parents dans la définition de la question de recherche. En revanche, il·elle n'intervient pas dans les contenus et laisse les parents décider.

2. Une phase de recherche

Comme dans le cadre d'une recherche classique, les parents définissent une question, des hypothèses, des outils de recherche et se lancent dans une phase d'enquête. Avec l'aide de l'universitaire, un guide d'entretien est construit et les parents peuvent confronter leurs hypothèses lors d'entretiens qualitatifs. Puis, ils analysent les résultats, qui, par la suite, sont regroupés au sein d'un ouvrage et partagés plus largement lors d'un colloque.

Les thèmes de recherches suivants ont été travaillés :


- La coéducation et la cohérence éducative entre parents et professionnel·les ;
- L'école et la réussite scolaire ;
- La transmission des valeurs ;
- Parents des quartiers populaires ;
- Parents et protection de l'enfance ;
- Parents et handicap.


À l'UPP d'Echirolles, la recherche a, par exemple, porté sur le rôle de l'école dans l'épanouissement des élèves. **Ces thèmes de recherche viennent souvent challenger l'image véhiculée par les médias sur les quartiers populaires.**


3. La mise en place d'actions citoyennes


Le travail de recherche permet aux parents d'aller vers les professionnel·les pour dialoguer et monter des projets qui permettent collectivement de changer le regard sur la parentalité.

Plusieurs types d'actions ont été développés, par exemple :

 L'organisation de forums avec des acteur·rices locaux·les pour présenter les résultats des recherches, croiser les différents points de vue et proposer des pistes d'actions pour répondre aux problématiques identifiées ;

 Des interventions dans les écoles de travail social et les instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'enseignement ;

 La construction de partenariats avec des institutions : évaluation des Programmes de Réussite Éducative, participation aux Cités éducatives... ;

 Le lancement d'initiatives locales : des ateliers contes ou des clubs de lecture, des cafés de parents, l'organisation de formations à la médiation, des shootings photos pour donner à voir des photographies de parents à la sortie de l'école...

Ce que les UPP démontrent sur les conditions de la participation des parents

Plusieurs éléments expliquent la forte implication des parents, en particulier des femmes, au sein des UPP.

Tout d'abord, le **caractère horizontal** de cette démarche, **qui place à égalité les parents et les animateur·rices, permet aux parents de se sentir considérés et reconnus**. La gouvernance est composée de quatre collèges qui permettent de placer les parents au cœur du projet et d'encourager le croisement des regards : le collège parents (majoritaire), celui des professionnel·les (avec les animateur·rices ou ancien·nes animateur·rices des UPP), celui des personnes ressources et universitaires, et enfin celui des fédérations.

En partant des ressources de chacun·e et non des difficultés, les parents développent le sentiment d'être utile pour soi et pour les autres, ainsi que d'être valorisés. Grâce à la rencontre de personnes de milieux et de cultures différentes, l'UPP donne la possibilité à chacun·e d'acquérir des compétences nouvelles et donne un réel pouvoir d'agir et de décision aux parents mobilisés au sein de la démarche.

Les UPP, des outils de coéducation

Les UPP s'inscrivent à part entière dans une démarche de coéducation, puisqu'elles reposent sur une démarche ascendante dont les réalités parentales constituent le point de départ.

L'Université Populaire des Parents est fondée sur l'idée que **l'éducation est une responsabilité partagée entre parents et institutions, qu'il est nécessaire de croiser les regards sur les réalités, et que l'on a besoin d'un ensemble d'acteur·rices pour éduquer les enfants**.

L'ESSENTIEL

Les **Universités Populaires des Parents (UPP) naissent d'une volonté de donner la parole aux parents des quartiers populaires**, particulièrement stigmatisés dans les médias et par les politiques au cours des années 2000. Il s'agit de reconnaître leur expertise et leurs savoir-faire.


Chaque recherche porte sur un **thème en lien avec la parentalité**, et est menée par un **groupe de parents** accompagné d'un·e **animateur·rice** et d'un·e **universitaire**, présent·e comme soutien méthodologique.

Ce sont de **véritables outils de coéducation et de coconstruction des savoirs**. Elles contribuent à rapprocher parents éloignés et institutions scolaires.

PARTIE 2

PRÉSENTATIONS D'INITIATIVES LOCALES

1. FORMATION DE PARENTS D'ÉLÈVES ET ANIMATION DE RÉSEAU DE PARENTS

 Association Alter Ego

L'association AlterEgo est créée en 2013, à l'Université de Cergy. Dédiée à l'innovation dans les domaines de l'éducation, de la formation et du secteur médicosocial, elle est composée de formateur·rices, d'enseignant·es et de chercheur·ses. Dans le cadre de ses actions, elle œuvre pour relier les acteur·rices, la recherche et la pratique, enrichissant ainsi les méthodes éducatives et sociales, et propose des formations aux professionnel·les de l'éducation.

Zoom sur quelques actions

La Cité éducative de Sarcelles avait identifié l'existence de parents d'élèves élus, qui n'appartenaient pas à des fédérations et qui, par conséquent, n'avaient pas accès à une formation.

Pour les accompagner, AlterEgo leur a proposé une formation en 3 temps autour :

- des droits et devoirs des parents ;**
- d'échanges de cas pratiques ;**
- de l'écosystème éducatif local.**

La Cité éducative de Goussainville souhaitait mettre en place un projet qui permettrait de faire remonter les doléances de parents. Alter Ego a proposé d'accompagner les parents pour actionner les leviers et développer leur pouvoir d'agir, à partir de cafés des parents.



Benoît Romero, chef de projet, et Elisa Depel, chargée de missions, présentent l'association Alter Ego

Quelle vision de la coéducation ?

L'action d'Alter Ego vise à **identifier et accompagner des collectifs de parents pour leur permettre de s'investir au mieux dans l'éducation de leurs enfants, de développer leur pouvoir d'agir et de se considérer comme une ressource.**

L'association se positionne également en tant que tiers médiateur et vient également en appui sur le déploiement d'outils.

2. LES DIFFÉRENTS NIVEAUX DE PARTICIPATION : DU NIVEAU INDIVIDUEL AU PROJET DE TERRITOIRE

Association École et Famille

Depuis sa création en 1999, l'association *École et Famille*, structurée autour de principes directeurs constants, fonctionne comme un tiers-lieu, associant à la fois un centre de proximité et un centre de ressources, véritable interface communicante et relationnelle entre la Famille, l'École et la Cité. L'association œuvre au quotidien au rapprochement des professionnel·les qui « travaillent ensemble » et des membres des familles qui « vivent ensemble » afin d'améliorer les relations entre l'École et la Famille.



Zoom sur quelques actions

L'association dispose de 4 pôles :



La **clinique thérapie familiale et conservative** qui propose des temps de thérapie familiale, afin de permettre aux membres d'une famille de retrouver une voie de confiance entre elles-eux et avec les professionnel·les qui les accompagnent, et plus particulièrement ceux de l'école ;

- Les **parents relais**, qui visent à soutenir les familles dans la réflexion sur leur situation et à les accompagner dans leurs démarches, en effectuant le relais vers les professionnel·les ou bénévoles ;
- Les **projets et les formations** qui permettent des accompagnements de projets École-Famille-Cité ;
- Le **pôle recherche, développement et essaimage** permettant l'articulation entre théorie-pratique en s'appuyant sur la veille scientifique.

Quelle vision de la coéducation ?

La particularité d'École et Famille consiste à pouvoir travailler la coéducation à différentes échelles : à l'échelle d'un élève, d'un territoire, ou au niveau national, notamment à travers une convention avec la direction générale de l'enseignement scolaire (DGESCO) pour former des enseignant·es. Une attention particulière est portée sur le fait de partir des ressources de la famille et d'intervenir systématiquement en partenariat avec d'autres acteur·rices (tels que ATD quart monde ...). L'outil du **sociogénogramme** est par exemple utilisé. Il vise à reconnaître l'ensemble des figures parentales déjà engagées dans l'éducation de l'enfant, et à faire coïncider la carte de confiance de la famille avec celle du territoire.

Afin de développer la confiance avec la famille, il s'agit de définir l'implication parentale en prenant en compte ce qui est observable à l'école et également les autres types d'implications implicites, cognitives, affectives, sociales. Il s'agit de renforcer le sentiment du parent de se sentir capable pour stimuler les apprentissages de l'enfant. Les parents relais jouent un rôle clé, et sont en capacité, par leurs actions, de transformer l'écosystème des jeunes, à travers, par exemple, la mise en place d'une bibliothèque au sein d'une résidence sociale.

3. ANIMATION À DEUX ÉCHELLES D'UN RÉSEAU DES ACTEUR·RICES À LA PARENTALITÉ

 Ville de Cergy

Un groupe d'acteur·rices de la parentalité se réunit quatre fois par an à Cergy. Il regroupe des associations, des partenaires institutionnels, la CAF, la PMI, l'Éducation nationale, ainsi que différents services de la ville, en relation fréquente avec les parents (crèche, PRE...). Un groupe à l'échelle du quartier des Linandes s'est également monté.

Zoom sur les activités du réseau

Gâce à ces réunions, **des acteur·rices qui ne se croisent en général jamais peuvent échanger, et partager des actualités ou des actions.** Des associations et institutions se rendent compte parfois qu'elles souhaitent mettre en place le même projet, ou de mêmes initiatives émergentes. Aussi, sont organisés des temps de réflexion autour d'enjeux préalablement définis collectivement. Il a été question, par exemple, d'aborder la thématique de la parentalité et du handicap, ou de partager des astuces et idées contre l'usage des écrans ... Des associations comme École et Famille ont pu exprimer le besoin de travailler sur le sujet des parents dits "invisibles", afin de comprendre ensemble les raisons de leur absence. Un Village des familles s'est également tenu à la maison de quartier des Linandes, par ailleurs très apprécié par les personnes présentes.

Quelle vision de la coéducation ?

À Cergy, nous avons la chance d'avoir de nombreux·ses acteur·rices engagé·es pour accompagner les parents, dans ce qui est certainement le plus grand défi de leur vie. Le travail d'animation du réseau de partenaires, depuis un an, a déjà permis de développer de nouvelles offres, et d'autres actions innovantes sont en cours de réflexion.

DANS LA MÊME COLLECTION "LES DOSSIERS DU PÔLE RESSOURCES"

PÔLE RESSOURCES. *Lieux & espaces de sociabilité : quelles expérimentations à partir du (tiers) lieu ?* *Eaubonne : Les dossiers du Pôle ressources (Collection)*. Octobre 2025. 52 pages.

PÔLE RESSOURCES. *Santé communautaire : la participation citoyenne au service de la santé- Cycle participation des habitant-es & quartiers populaires* *Eaubonne : Les dossiers du Pôle ressources (Collection)*. Octobre 2025. 44 pages.

PÔLE RESSOURCES. *Comment mettre en oeuvre et donner du sens à la participation ? - Cycle participation des habitant-es & quartiers populaires.* *Eaubonne : Les dossiers du Pôle ressources (Collection)*. Novembre 2024. 44 pages.

PÔLE RESSOURCES. *Enjeux et pratiques à l'aune des nouveaux contrats de ville - Cycle participation des habitant-es & quartiers populaires.* *Eaubonne : Les dossiers du Pôle ressources (Collection)*. Avril 2024. 33 pages.

PÔLE RESSOURCES. *Accès à une alimentation durable et de qualité - Cycle transition écologique et quartiers populaires.* *Eaubonne : Les dossiers du Pôle ressources (Collection)*. Mars 2023. 36 pages.

PÔLE RESSOURCES. *Mobilités durables - Cycle transition écologique et quartiers populaires.* *Eaubonne : Les dossiers du Pôle ressources (Collection)*. Novembre 2021. 28 pages.

Tenez-vous informé-es de l'actualité du Pôle Ressources sur
www.lepoleressources.fr

Pôle Ressources
Ville et développement social